

対話型鑑賞教育（VTS）を応用した対話力の育成法を探る

若生真理子^{*1}，清水たま子^{*2}

Searching for a Method for Cultivating the Ability to Dialogue Applying Visual Thinking Strategies

Mariko WAKO, Tamako SHIMIZU

キーワード：対話，コミュニケーション能力，グループ学習，鑑賞

1. はじめに

企業が大卒等新卒者の選考時に重視する要素について，一般社団法人日本経済団体連合会が2016年2月に行った報告¹⁾では，「コミュニケーション能力」が12年連続で第1位であった。油谷ら²⁾が行った企業へのアンケート調査では，新卒社員や職員に求められているコミュニケーション力で最も回答が多かったのは「きく」，次いで「チームワークでのコミュニケーション力全般」であったとしている。また，大学・短期大学におけるビジネス教科目の教育内容の調査では，現在の教育が「きく」ことよりも「話す」ことを重視しているとし，これからの教育内容には「きく」能力の向上が必須であると述べている。

近年の携帯電話等の普及は，利便性と引き換えに自己中心的なコミュニケーションを助長するとともに，対人コミュニケーションに大切な情緒的側面が損なわれやすいとの指摘がある³⁾。気の合う相手を選んでつながる，短文や絵文字でやり取りをする，興味を持つ情報のみを入手する，このような傾向がみられる若者にとって，価値観が異なる他者と関わる機会が少なくなってきたのではないかと考えられる。日本学会の「大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議について（回答）」⁴⁾では，コミュニケーション能力の育成について次のように記している。コミュニケーション教育は表現スキルの訓練になりがちであるが，コミュニケーションは一方的な情報伝達ではないため，プレゼンテーションスキルや口頭での発表能力の向上に尽きるものではない。自らとは異なる意見，感覚を持つ人々と出会い，それを「聴く」能力こそが重要であり，その上で対話が可能になる。対話とは，それを通じて自らの意見や感覚が変容する可能性を秘めた営みであり，他者との出会い，違和感の経験こそが対話の出発点である。

^{*1} プール学院大学短期大学部 非常勤講師，^{*2} 滋賀短期大学 ビジネスコミュニケーション学科

近年の大学の授業において、学生の能動的な学習を促す授業形態としてアクティブ・ラーニングが注目されており、筆者らもコミュニケーション教育において実践している。しかし、合意形成を促した課題では、すぐに多数決をとる、リーダーの意見に任せる、一部のメンバーの意見でまとめてしまう等、十分な話し合いが行われないケースがみられる。鷺尾ら⁵⁾が行った大学生への調査では、グループ学習はその進め方によっては活動による深まりがなく意義を感じられない、メンバー間の温度差を感じる、といった問題点があげられている。一方、学生が感じるグループ学習の成果は、学習内容の深まりよりもコミュニケーション能力の向上や発表方法などグループ学習の進め方にある、とも報告している。

対話型鑑賞教育（Visual Thinking Strategies）とは、一枚の絵を見つめ、考え、感じたことを語り合う対話型の美術鑑賞教育である。観察力やコミュニケーション能力を高めることができる手法として、学校の美術の授業や美術館で広がりつつあり、対話力の向上を目的としたグループ学習に応用できると考える。本稿では対話力を、相手の話に耳を傾け、自分の考えを的確に表現し、相手との差異を認めながら話を発展させていく能力とし、対話型鑑賞教育を応用した対話力育成を目指したプログラムの開発と予備実践を行った。

2. 対話型鑑賞教育を応用した対話力育成のためのプログラムの開発

2.1 対話型鑑賞教育の概要

対話型鑑賞教育は、アメリカの認知心理学者アビゲイル・ハウゼン（Abigail Housen）とニューヨーク近代美術館の教育部長であったフィリップ・イエナウイン（Philip Yenawine）によって1990年代初頭より行われてきた。日本の学校教育では幼稚園から小学校5年生相当を対象とした美術鑑賞教材であり、教育者やスタッフが行うファシリテーターが学習者でもある鑑賞者と作品について語り合うギャラリートークによって作品への理解を深めるものである。作品を見るための静かな時間を取り、ファシリテーターが絵の中で起こっていることについて鑑賞者に問いかけ、お互いの観察や解釈を伝えあう対話を通して作品を読み解く能力の発展を目指すものである。対話型鑑賞教育の基本的な質問は「この絵の中で何が起きているでしょう？」「他に何が見つかりますか？」「何を見てそういっているの？」の三つである。このように非指示的な質問で構成されているのは、芸術作品に対して鑑賞者が臆することなくその思いを伝えるためである。対話型鑑賞教育では、ファシリテーターを中心に、質問、言い換え、関連付けを用いて議論が展開され、他者の見方や考え方を共有しながら、鑑賞者なりの見方や考え方を深めていく。

2.2 対話型鑑賞教育応用の可能性

対話型鑑賞教育において、ファシリテーターは作品を見ながらの対話を通して鑑賞者の鑑賞能力の発展を促すという重要な役割を担っている。しかし、ファシリテーターから鑑賞者への問いかけだけでは一人ひとりが考える機会はあるが、鑑賞者同士で意見交換をする機会は少ない。奥本⁶⁾、三つの質問には、生徒一人ひとりが考えるという機会は設けられているが、生徒同士で意見を交換し、意見の相違を調整する活動にあまり重点が置かれておらず、他人と協力しあい鑑賞を進めていくための他人との対話はなく、協調的視点が乏しい、と指摘している。

アメリア・アレナス (Amelia Arenas) は1984年から1996年にわたり、ニューヨーク近代美術館で教育部講師として教育的事業に携わってきた。A・アレナスのギャラリートークは、鑑賞能力の発展よりも、作品を通して参加者が自由に対話することを重視し、互いに気が付いたことを教えあい、知っていることを持ち寄る相互学習を実践している。

上野⁷⁾ がレオナルド・ダ・ヴィンチの「最後の晩餐」を使ったA・アレナスのギャラリートークを観察し、18の項目に分けて分析したものが表1である。

A・アレナスのギャラリートークは、鑑賞者に開かれた質問をなげかけて自由な発言を促し、ひとり一人の意見に耳を傾け共感し、鑑賞者に自分の解釈を示して作品を見る視点を広げ、発言内容を掘り下げていく。最後に鑑賞者達の発言を有効に組み合わせて総括をする。A・アレナスによる鑑賞者への多様な働きかけと豊かな非言語行動が自由な対話の場を生み出している。

傾聴や共感、質問や確認のスキルを身に付けることは「聴く」能力の向上にとっては必須であり、大学及び短期大学でのコミュニケーション教育においても実践されている。対話型鑑賞教育で展開されているギャラリートークをグループ学習に応用することは、対話力の育成を目指すプログラムを開発する上で有効であると考えられる。

2.3 開発したプログラムの内容

ファシリテーターを機能させるためには十分な検討が必要であると考え、今回はファシリテーターを配置せずに作品にタイトルをつけるという課題を設定した。課題は、「作品を観察し、その作品の中で繰り広げられる世界を感じ、自由な話し合いを通して協働でタイトルをつける」というものである。鑑賞に用いる複数の絵や写真を準備し、1) 課題とグループ学習の進行方法を記したシート、2) 話し合いの経緯と決定したタイトルを記すシート、3) メンバーの話し合いの様子を記す観察シートの3枚を各自に配付した。観察シートには①メンバーの発言の様子や応答のしかた、②表情や視線、周辺言語などの非言語表現、③場の雰囲気、④その他、を記す項目を設けた。

一緒に作品を鑑賞する5人前後のグループを作り、全体の流れについて説明を行い、タイトルを記すシートと観察シートは作業中に記入することを指示した。各グループは複数の絵や写真か

対話型鑑賞教育（VTS）を応用した対話力の育成法を探る

ら課題に適した作品を1枚選択し、20分間の作業を行った。作業終了後、グループ毎に話し合いの経緯とタイトルを発表した。

表 1

◎交流を促すナビゲーション(全体に対する積極的なかわり)		
1. 開かれた質問	思考活動を刺激し、個々の解釈や洞察を促す	2
2. 思考のための助言	観衆が考えやすいように、作品をみる視点などを例示する	3
3. 発言の多様化	「ほかの考えはありませんか」というように、できるだけ多くの参加を募る	
4. 対話のための焦点化	「今の発言について、考えてみましょう」というように、さまざまな発言の中から話題を絞ったり、共通項を整理して対話を方向づける	13
5. 話題の転換	別の視点や資料を提示し、話題を変えて多面的に考えさせる。作品の見方を深める働きかけだが、対話の停滞にも効果的	1, 6
6. 揺さぶり	観衆と異なる解釈を示したり、意外性のある重要な指摘をする。対話に展開がないときに、とくに有効	12
7. 論点の整理	異なる意見の対比や、意見の混乱を整理する	
8. 解説	理解を促すために、観衆の発言に関連する知識や、トークの進行上必要なことを伝える	21
9. まとめ	観衆の発言を有効に組み合わせながら、全体を総括する	11, 18, 23
◎信頼を築く応答(個々の発言に対する受動的なかわり)		
a. 確認	「ここですか」「こういうことですか」といった発言内容の確認	
b. くり返し	観衆の発言をそのままくり返す。単純な同意	16, 20
c. 言いかえ	観衆の発言を要約したり、教える側の考えを加味して言いかえる。積極的な同意	5, 8, 9, 15, 24
d. 付け足し	不十分な意見を補説し、明確化をはかる	
e. 発言の掘り下げ	「それはどうして」というように、発言の理由をきいたり、より詳しい説明を求める。発言内容や感情を明確にする。a～eは、観衆の意見を明確にすることを主とする	
f. 関心を示す	「もっと詳しく話して」「おもしろいですね」というように、関心を示す	
g. ほめる	「いいところに気づいたね」「それは、大切なことです」と高く評価する	22
h. 同意	「たしかに」「その通り」というように相槌をうつ。単純な同意	4, 14, 19
i. 励まし	控えめな観衆にたいして、「自信をもって」というように力づける	
◎対話を支える非言語的行動		
〈優しいまなざし〉や〈ほほえみ〉など穏やかな受容行動		
〈うなずき〉や〈ウインク〉などはっきりとした動作を伴った受容行動		
〈アイ・コンタクト(視線をじっと合わせる)〉など穏やかな関心を示す行動		
〈身乗りだしてきく〉などはっきりと関心を示す行動		
〈身振りで示す〉など発言を視覚化し、強調する行動		

分類項目の設定および分析＝上野行一

出典：上野行一『まなざしの共有 アメリア・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』（2001）淡交社 p.88

3. 開発したプログラムを用いた予備実践

3.1. 目的

対話力の育成を目指したプログラムの有効性を検証し改善点を明確にすることで，より有用性のあるプログラムの開発に努めるために予備実践を試みる。

3.2 方法

経験が豊富である社会人を対象に開発したプログラムを実施し，全員からヒアリングを行いプログラムに対する評価を得る。社会人による評価を反映したプログラムを学生を対象に実施し評価を得る。

予備実践 1

(1) 実施日：2014年9月19日

(2) 対象者：社会人9名（40歳代3名，50歳代1名，60歳代4名，70歳代1名）

看護師，ソーシャルワーカー，元営業職など

(3) 使用した絵及び写真：準備した複数の作品から各グループが選択した絵1と写真1を用いた。



絵1 「魚売りの女の店先」 作者不明 1620年代)



写真1 「牛の気持ち」本橋成一が撮る人間の生き様集

予備実践2

- (1) 実施日：2015年12月15日
- (2) 対象者：大学1回生（看護学科） 41名
- (3) 使用した絵及び写真：予備実践1で使用した絵1と写真1を含めた複数の作品から各グループが選択したものをを用いた。

3.3 予備実践1の結果と考察

2グループに分かれて作業を実施し、作業終了後に全員からヒアリングを行いプログラムに対する評価を得た。評価を肯定的な意見と否定的な意見に分類したものが表2である。

筆者らは作業が行われている間グループの話し合いの様子を観察していたが、どちらのグループでも20分間を通して概ね活発な話し合いが行われていた。話し合いの経緯の聞き取りから、絵1を選択したグループでは、場所、女性の表情や手の荒れとたくましい指、女性と子供の関係性や会話等をめぐって多様な意見が交わされていた。一方、写真1を選択したグループは、人物の表情や体勢からその心情を推し量るとともに、何が話題にあがっているのかを中心に話が深まっていた。

肯定的な意見からは、作品に描かれている人物の非言語表現からの心情の読み取り、多様な発言に対する関心や異なる意見による気づき、自由な発想力や想像力による話の広がり、発言しやすい場づくりの意識、これらが有機的に機能しながら対話が進んでいたと推測する。

表 2

肯定的な意見
<ul style="list-style-type: none"> ・ 情景をとらえる人，表情や体勢等から人物の思いをとらえようとする人，動きの意味を考える人と多様であった ・ それぞれの人の発想力が豊かであった ・ 自分が気づかないことも気づかせてもらえた ・ 絵の観察だけでこれほど多くの意見や考えが出てくるとは思わなかった ・ 自由に発言していく中で想像力がふくらんでいった ・ 登場人物がどのようなことを言っているのか考えることが楽しかった ・ 「なぜ」という疑問から話が広がっていった ・ とりあえずの意見でも言ってみることができた ・ 発言できていない人に考えを聞いてくれた
否定的な意見
<ul style="list-style-type: none"> ・ 話に集中し内容が深まってくると，観察シートの記入が難しくなる ・ 時間内でタイトルをつける，という課題に縛られ，対話が途切れることがあった ・ ファシリテーターあるいはリーダーが必要だと感じた

作品のタイトルとして多くの案が出ていたようであるが，どちらのグループも時間内で一つに絞ることはできなかった。課題に縛られ対話が途切れることがあった，とする否定的な意見にあるように，タイトルを一つに絞ることに時間を費やすことが懸念される。異なる課題の設定も含め，再検討の必要があると考える。

観察シートの記入をしていると話し合いに集中できない，との否定的な意見が多く聞かれた。観察シートを提出できたのはわずか3名であったことから，20分間の作業と並行して観察シートを記入することは困難であることが判明した。また，観察者を一人おいたほうがよかったのではないか，との指摘もあった。話し合いの場の動きを客観的に観察し，その内容を参加者にフィードバックする役割として観察者をおくことについても検討したい。

3.4 予備実践2の結果と考察

予備実践1でのヒアリングから得た意見を参考にし，観察用紙を導入しなかったことを除いては予備実践1と同じプログラムを実施した。8グループによる作業の終了後，各自に振り返りシートを配付し，グループ学習の感想について自由記述による回答を得た。概ね肯定的な評価であったが，41名のうち3名は否定的な評価であった。図1は，回答から得たプログラムの有効性に関わる肯定的なキーワードを抽出した分布図である。

対話型鑑賞教育（VTS）を応用した対話力の育成法を探る

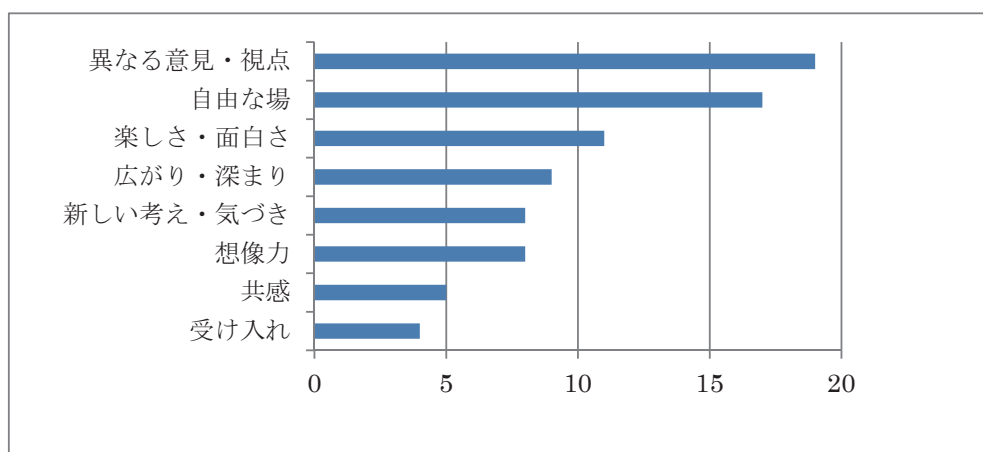


図1 肯定的なキーワードの出現頻度（複数回答）

単位：件

「異なる意見や視点を得た」という記述が46%と最も多く、「新たな気づきや考え方を知った」という記述を加えると全体の66%であった。「他の人の意見を聞くことで、最初に自分が思っていた絵のイメージが変わっていったので人の意見の力はすごいと思った」「自分の先入観が話し合うことで変わっていった」「様々な意見を言いあえてよかった。想像して話をふくらませるのはとても楽しい。意見が合うと一体感が生まれ、異なる意見が出ると新たな発想を得られて良かった」と記されていることから、多様な見方や異なる意見を受け入れ、新たな気づきや発見をしながら話が広がっていくことを実感したと考えられる。自由に話し合える雰囲気であったという記述からは、グループ学習が開放的な対話の場として機能していたことがうかがえる。

「最初は何も思いつかなくてしんどく感じたが、じっくり端から端まで見てみると、新たな発見がいっぱいできたので、何事もしっかり見ることが大切だと感じた」「絵が静止しているのに、背景などから状況を読み取るよう努力した」との記述からは、個々が作品と向き合い、一見すると少ない情報量の作品を通して、人物の非言語行動や描かれている背景からその心情や状況を読み取ろうとしていた様子が推測される。

他に、「人物に吹き出しで言葉を加えることによって、写真に動きが加わったように思えた」「セリフを考えることが楽しかった」という記述があった。話し合いの経緯を記すシートにも人物のせりふを書き込んでいる学生が多くみられた。また、鑑賞した絵に直接、人物の名前や関係性、出来事が起こった日付等を書き込んでいるグループもみられた。今後の課題設定の参考にしたい。

一方、話し合いが進まなかったという否定的な評価をした3名は同じグループで、1グループの作業が順調に進まなかったことが確認できた。話し合いの経緯を記したシートの分析から、発言者が偏っていたことが判明した。グループ編成の方法や参加者の関わり方に配慮したプログラムの検討が必要であると考えられる。

4. 総合考察

グループ学習を通して、異なる意見や視点を得た、新たな考えや気づきがあった、想像力や発想力がふくらんだ、というのが社会人ならびに学生に共通した意見であった。他者の意見に耳を傾け、多様な意見や考えを受け入れながら話を発展させていく対話の場となっていたことが推測され、開発したプログラムが対話力の育成に有効であることが確認できた。

学生による話し合いは社会人ほど活発に行われなかったであろうと予測していたが、社会人のケースと変わらなかった。看護学科の学生であったため、比較的コミュニケーション能力が高く、全体として概ね肯定的評価につながったと推測される。

社会人からは「とりあえずの意見でも言うてみるのができた」「発言できない人に考えをきいてくれた」と言う肯定的な意見が聞かれたが、学生にこのような記述は見られなかった。参加者からの意見を引き出すことや発言が控えめな人への働きかけは、ファシリテーターの役割である。事前学習をプログラムに組み込み、ファシリテーターの役割や介入方法について学ぶ機会を設けることでグループ学習の活性化を図りたい。

タイトルをつけるという課題については、社会人の場合は話し合いが途切れるケースが見られた。一方、学生の場合、「最終的に自分が思っていたタイトルとはかけ離れたものになったが、とても満足している」と記しており、話し合いのプロセスを重視していたことがうかがえる。また、吹き出しでセリフを書き加えるなど、作品を通して物語を作り上げていったグループもみられた。作品の鑑賞を通してショートストーリーを作るという課題も試みたい。

学生の振り返りシートに「一人で見ているときは先入観でこうであろうと思っていたことが、グループで話し合うことで新しい考え方を聞くことができた。そこからまた自分の意見が生まれ、幅の広い考え方を生み出した。言葉のない絵からは様々なことが見えてきておもしろいと思う」という記述があった。鑑賞には、鑑賞者の感情や思考を刺激し自由な発想を促す作品が望ましい。物語性、情報量、親しみやすさ、多様性等様々な観点から鑑賞にふさわしい作品を選定することが重要であると考ええる。

作業中に観察シートを記入することは難しいことが判明したため、学生を対象としたプログラムでは観察シートを用いなかった。しかし、グループによる話し合いの流れを様々な観点から客観的に観察・分析し、参加者にフィードバックすることは、自分や他者の言動について気づきを促すことができる。学生が話し合いの場の動きを的確に観察することが可能か、観察者は鑑賞に参加せずに観察に徹することが妥当か、について検証したいと考える。

5. おわりに

ファシリテーターや観察者を配置せずに、対話型鑑賞教育を応用した対話力育成のためのプログラムを用いた予備実践を試みた。その結果、プログラムが対話力の育成に有効であること、ファシリテーターを配置することがグループ学習の活性化につながるという方向性を見いだすことができた。

今後の課題として、ファシリテーターの役割や介入方法の明確化、適切な課題の設定、鑑賞にふさわしい多様性や物語性のある作品の選定、観察者の配置の検討があげられる。予備実践で得た知見をもとに、より効果的なプログラムの開発を目指したい。また、プログラムの効果を検証することも重要な課題であり、その方法についても検討していきたい。

補注及び引用文献

- 1) 一般社団法人日本経済団体連合会（2016）企業の大卒等新卒者の採用選考基準を総括することを目的に、2015年9月24日～10月16日の期間に、790社を対象にアンケート調査を行い、「2015年度新卒採用に関するアンケート調査の概要」として報告をした。
- 2) 油谷純子、有働壽恵、中川伸子、仁平章子、服部美樹子、福井愛美、加藤晴美（2012）「きく・話す」能力の教育方法—社会人基礎力を中心として— ビジネス実務論集第30号 pp.11-20
- 3) 小川憲治（2001）IT 時代の人間関係とメンタルヘルス 長野大学紀要第23巻第3号 pp.114-123
- 4) 日本学術会議（2010）「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会（回答）」文部科学省高等教育局長から、「学位の水準の維持・向上など大学教育の分野別質保証の在り方についての有意義な意見を頂戴したい」との依頼を受けて作成されたものである。
- 5) 鷲尾敦、白井靖敏、下村勉（2013）グループ学習におけるファシリテーター役配置の効果、高田短期大学紀要第31号 pp.119-130
- 6) 奥本素子（2006）協調的対話式美術鑑賞法 対話式美術鑑賞法の認知心理学分析を加えた新仮説、美術家教育学会誌第27号 pp.93-105
- 7) 上野行一（2001）まなごしの共有 アメリア・アレナスの鑑賞教育学ぶ 淡交社